

KAROLINE SPELSBERG

Diversität: Versuch einer Begriffsbestimmung als Grundlage für eine diversitätsorientierte Hochschuldidaktik

Zusammenfassung

Hinter dem Begriff *Studierende* steht an deutschen Hochschulen eine zunehmend diverse Gruppe. Die Anerkennung, Förderung und Nutzung dieser studentischen Vielfalt ist für die Hochschulen gleichermaßen Chance (Bereicherung durch Vielfalt) und Herausforderung (Umgang mit Vielfalt). Die Frage, wie eine diversitätsorientierte (Hochschul-)Didaktik aussehen kann, wirft zugleich die Frage auf: Was ist unter Diversität eigentlich zu verstehen? Ziel dieses Beitrags ist es aufzuzeigen, dass es zur Beantwortung didaktischer Fragen unabdingbar ist, das Diversitätsverständnis begrifflich zu präzisieren, das (hochschulspezifischen) didaktischen Überlegungen zugrunde liegt, da dieses weit reichende didaktische Implikationen zur Folge hat.

1 Studentische Vielfalt

Zielsetzung des 1999 angestoßenen Hochschulreformprozesses ist es, „international akzeptierte Abschlüsse zu schaffen, die Qualität von Studienangeboten zu verbessern und mehr Beschäftigungsfähigkeit zu vermitteln“ (BMBF 2012).

Durch den Bologna-Prozess schreitet die Internationalisierung der Hochschulen stetig voran; die Studierenden werden immer internationaler,¹ mit der Folge einer wachsenden kulturellen Vielfalt. Zusätzliche Veränderungen der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise der demografische Wandel oder die interkulturelle Öffnung von deutschen Hochschulen im Zuge der Migrations- und Integrationspolitik werden zu einer immer größeren *Diversität der Studierenden* führen. So sind inzwischen nach Angaben des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft (vgl. Stifterverband 2012)² in Hochschulen annähernd elf Prozent der Studierenden Bildungsausländer_innen,³ über 60 Prozent der Studierenden sind faktisch Teilzeitstudierende und jede fünfte Studienanfängerin bzw. jeder fünfte Studien-

1 Vgl. den Sonderbericht „Internationalisierung des Studiums“ der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (BMBF 2010).

2 Vgl. dazu auch den Hauptbericht der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (BMBF 2010a).

3 Für eine geschlechtersensible Schreibweise wird auch der Unterstrich verwendet. Der Unterstrich soll Personen sichtbar machen, die sich abseits der traditionellen Geschlechtsrollen befinden (vgl. Walgenbach et al. 2007).

anfänger ist ein so genanntes Arbeiterkind.⁴ Damit verbirgt sich hinter dem Begriff *Studierende* eine zunehmend diverse Gruppe. Die Anerkennung, Förderung und Nutzung dieser *studentischen Vielfalt* ist für die Hochschulen gleichermaßen *Chance* (Bereicherung durch Vielfalt) und *Herausforderung* (Umgang mit Vielfalt).

Die Frage, wie eine *diversitätsorientierte* (Hochschul-)Didaktik aussehen kann, wirft zugleich die Frage auf: Was ist unter Diversität eigentlich zu verstehen? Angesichts aktueller Diskussionen, schillernder Termini und Entwicklungen in der US-amerikanischen Forschung ist eine klare Differenzierung des Gegenstands *Diversity* zur Beantwortung *didaktischer Fragen* unabdingbar.

2 Versuch einer Begriffsbestimmung

Diversität (englisch: <diversity>) kann mit <Vielfalt>, <Vielfältigkeit> oder auch <Manigfaltigkeit> übersetzt werden (vgl. Aretz & Hansen 2002; Jung & Schäfer 2003; Becker & Seidel 2006). Je nach Konzept oder Fachdisziplin finden sich zahlreiche Begriffsdefinitionen, unter denen die nach verschiedenen Kriterien definierten Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) zwischen Menschen erfasst werden können. Diversität als *Phänomen* hat es immer schon gegeben⁵ und es mag insofern zunächst seltsam anmuten, dass erst seit wenigen Jahrzehnten der Begriff *Diversity* in Deutschland zur Diskussion gestellt wird (vgl. Sepehri 2002). Seitdem ist jedoch eine sprunghafte Zahl an Veröffentlichungen zu verzeichnen (vgl. Süß & Kleiner 2006). Der Forschungsstand ist allerdings zum Teil eklektisch (vgl. Becker 2006), was nicht zuletzt auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass der Begriff *Diversity* synonym sowohl zur Beschreibung der *Unterschiede* als auch der *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* von Personen verwendet wird (vgl. Krell 2003).

Zu beobachten ist weiter, dass in der US-amerikanischen *Diversity*-forschung die Ausprägungen bzw. Erscheinungsformen von *Diversity* im Laufe der letzten zehn Jahre immer weiter gefasst wurden; der Grad der Verschiedenartigkeit hat sich auf immer mehr Dimensionen bzw. Ausprägungen erweitert (vgl. Gardenswartz & Rowe 2010). Thomas (1995) sieht in der Erweiterung des Begriffsverständnisses einen Ausdruck für den gesellschaftlichen Wandel, d.h. die Einstellung zum Anderssein: „(...) the mixture of red, purple and green jelly beans is likely to be much more unassimilated than is the case when the individual beans are uncomfortable with being different” (Thomas 1995, 248).

So existieren gegenwärtig zahlreiche Sichtweisen und Auffassungen (vgl. Thomas 1992; Fine 1996; Gardenswartz & Rowe 2010), die, je nach Zugang, verschiedene Unterscheidungsmerkmale von Vielfalt aufgreifen. Einige betrachten nur die so genannten sichtbaren bzw. wahrnehmbaren Unterschiede (auch primäre Dimensionen) von Diversität. Diese sichtbaren Unterschiede wurden explizit eingegrenzt auf Ras-

4 www.arbeiterkind.de.

5 So werden in Nordamerika Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit diskutiert „simply because they exist“ (Fleras & Elliot 2002, 1).

se und ethnische Herkunft, Geschlecht und Alter (vgl. Fine 1996, 485f.) und werden in der Literatur auch als klassische Dimensionen bezeichnet (vgl. Thomas 1992). Sichtbare bzw. wahrnehmbare Dimensionen werden meist für Stereotypisierung und Vorurteilsbildung herangezogen. Daher bezieht Thomas (1992, 10f.) weitere Merkmale mit ein:

Diversity includes everyone; it is not something that is defined by race or gender. It extends to age, personal and corporate background, education, function, and personality. It includes lifestyle, sexual preference, geographic origin, tenure with the organization, exempt or nonexempt status, and management or non-management. (...). A commitment to diversity is a commitment to all employees, not an attempt at preferential treatment.

Weitere Autor_innen folgen und betrachten auch unsichtbare bzw. kaum wahrnehmbare Unterschiede (auch sekundäre Dimensionen) als relevante und dazugehörige Erscheinungsformen (u.a. vgl. Milliken & Martins 1996). Lieberman et al. (2004, 26ff.) führen in ihrem umfassenden Diversitäts-Modell 66 Merkmale bzw. Faktoren von Vielfalt an und auch Sepehri (2002) macht deutlich, dass je nach Kontext, aus und in dem man Menschen betrachtet, noch weitere Merkmale hinzukommen können. Gardenswartz & Rowe (2010, 23f.) beschreiben in ihrem sehr anschaulichen Modell „Four Layers of Diversity“ die menschliche Vielfalt in Organisationen. In dem Modell werden Persönlichkeitsmerkmale, demografische Kerndimensionen, externe demografische Dimensionen sowie organisatorische Dimensionen unterschieden. Dieser systematisierende Überblick über personelle Vielfalt ist hilfreich, da er die Multidimensionalität aufzeigt und damit der Gefahr entgegen gewirkt wird, personenbezogene Merkmale und verhaltensbezogene Aspekte gleichzusetzen bzw. aufgrund von personenimmanenter Diversität auf verhaltensimmanente Diversität zu schließen (vgl. Stifterverband 2012).

Das Modell der so genannten „Four Layers of Diversity“ wird auch der Komplexität des Themas Diversity gerecht, denn es gilt, die jeweiligen Ausprägungen in ihrer Gesamtheit zu betrachten. So definieren Gardenswartz & Rowe (1994, 10) Diversität als „all of the ways that human beings are both similar and different“.

Auch der Diversity-Pionier Thomas (1996) lenkt den Blick auf eine umfassende Sichtweise. Dazu erweitert er seine Definition um den simplen Terminus „similarities“. Er stellt fest, dass auch Gemeinsamkeiten und einheitliche Werte zu den Ausprägungen von Diversität gehören sollten.

In other words, diversity is not synonymous with differences, but encompasses differences and similarities. It means when making managerial decisions, you no longer have the option of dealing only with the differences or similarities present in the situation; instead, you must deal with both simultaneously. You may face many situations where choosing to consider only the differences or only the similarities is a legitimate option, but this is not the same as dealing with diversity (Thomas 1996, 5).

Nach Thomas (1996) ist Diversität nicht gleichzusetzen mit Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit, sondern beinhaltet alle individuellen Unterschiede wie auch alle

vorhandenen Gemeinsamkeiten. Diversität tritt somit in vielfältiger Form und unterschiedlichsten Ausprägungen auf.

Die Aufforderung, alle individuellen Unterschiede wie auch alle vorhandenen Gemeinsamkeiten in Betracht zu ziehen, erfordert somit eine *ganzheitliche Sichtweise*, um die *Multidimensionalität* nicht außer Acht zu lassen (vgl. Dietz 2007). Während ein *eingeschränktes* Verständnis von Vielfalt als Unterschiede zu einer verallgemeinernden Zuschreibung von Eigenschaften und Verhaltensweisen und damit zur pauschalen Homogenisierung aller Individuen innerhalb dieser Gruppe führen kann, macht das Verständnis von Diversität als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* hingegen auf Differenzen aufmerksam, ohne dadurch Personen auf bestimmte Merkmale oder Verhaltensweisen festzuschreiben.

3 Didaktische Implikationen

Unschwer ist zu erkennen, dass es nicht nur erforderlich ist, begrifflich zu präzisieren, welches Verständnis von Diversität didaktischen Überlegungen zugrunde liegt, sondern auch, dass es von zentraler Bedeutung ist, dass das Verständnis von Diversität über eine bloße Zustandsbeschreibung und Zuschreibung von Eigenschaften und Verhaltensweisen hinausgeht. Ein eingeschränktes Verständnis von Diversität *als Unterschiede* hat nicht selten Stereotypenbildung und Diskriminierung einer ganzen (Lern-)Gruppe zur Folge. Dies zeigt beispielsweise die Bereitstellung von sogenannten passgenauen Angeboten, die oftmals aus einer substitutiven oder aktiven Reaktion einer Lehrperson im Umgang mit der Diversität der Lernenden resultiert (vgl. Weinert 1997, 51f.). Die passgenaue Bereitstellung läuft Gefahr, aufgrund einer Orientierung an bestimmten Lerntypen oder Lernkulturen eine Lerngruppe (bezogen auf eine Diversitätsdimension) zu übergeneralisieren und zu stereotypisieren. So finden sich in der Literatur mehrfach Aussagen, die zum Beispiel Präferenzen von Lernenden aus China hinsichtlich des Komplexitätsgrades von Lernaufgaben oder der Sozialform unter der Schablone ‚asiatische Lerner_innen‘ betrachten (vgl. Rössler 1984; Bürner-Kotzam & Jensen 1988). Solch eine verallgemeinernde Zuschreibung ist problematisch, da damit Stereotype über die chinesische Lernende bzw. den chinesischen Lernenden (bei über 1,3 Milliarden Einwohner_innen) transportiert werden.

Weiter geht die Bereitstellung eines passgenauen Lernangebots an eine Lerngruppe zumeist noch mit einer *Lehrendenzentrierung* einher. Die Fokussierung auf eine Dimension (‚Kultur‘) bzw. Schablone (‚asiatische Lerner_innen‘) hat oftmals zur Folge, dass die Lehrperson auch ein Angebot bereitstellt, das der Dimension bzw. der Schablone ‚gemäß‘ ist. Die Aktivität der einzelnen Lernenden wird dann reduziert auf die von der Lehrperson eingebrachten Impulse für eine (vermeintlich homogene) Lerngruppe. Eine verallgemeinernde Zuschreibung (bezogen auf eine Dimension) fördert damit nicht nur (unbewusst) eine Stereotypisierung der Lernenden, sondern unterstützt auch einen einseitig *anpassungsorientierten* Lernvorgang.

Damit wird in Kauf genommen, dass Lernende den *Sinnbezug* zu ihren Lernhandlungen verlieren (vgl. Rihm 2004, 23).

Die Aufforderung, alle individuellen Unterschiede wie auch alle vorhandenen Gemeinsamkeiten in Betracht zu ziehen (Diversität als Unterschiede und Gemeinsamkeiten), ermöglicht hingegen eine pädagogische Perspektive, die auf Differenzen aufmerksam macht und die darin liegenden *Ressourcen* und *Potenziale* der Studierenden zu fördern sucht. Damit wird zugleich der Gefahr der Stereotypisierung und der *Defizitorientierung* entgegengewirkt.

Für die didaktische Konzipierung und Umsetzung von Lehr- und Lernarrangements bedeutet dies zum einen, den Studierenden in Bezug auf bestimmte personenbezogene Merkmale wie Geschlecht, Alter oder nationale Herkunft nicht von vornherein bestimmte bzw. verallgemeinernde Verhaltensweisen, Fähigkeiten oder Lernpräferenzen zuzuschreiben. Vielmehr gilt es, ihnen *Handlungsmöglichkeiten* aufzuzeigen, damit sie selbstbestimmte Lernhandlungen ausführen können.

Zum anderen eröffnet das Verständnis von Diversität als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* zugleich eine *potenzialorientierte* Perspektive auf studentische Vielfalt; die Differenzen der Studierenden sind anzuerkennen und zu fördern. Um dem Prinzip der Potenzialorientierung didaktisch gerecht zu werden, ist wiederum der Forderung nach *Kompetenzorientierung* Rechnung zu tragen.⁶

Für die Gestaltung eines Lehr- und Lernarrangements meint Kompetenzorientierung in diesem Beitrag das Schaffen einer Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, damit sich die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden in einer Vielzahl von Situationen kompetent *ausdifferenzieren* können (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel 2003, XII).

Eine begriffliche Präzisierung des Diversitäts-Verständnisses kann damit nicht zuletzt auch beitragen, eine Neuorientierung zu befördern: weg von der Defizitorientierung und hin zu der Potenzialschöpfung. Dieser Perspektivenwechsel ist erforderlich, um der zentralen Frage nachzugehen, wie der Diversität der Lernenden in didaktischen Konzepten *kompetenzorientiert* Rechnung getragen werden kann.

4 Diskussion

Die Ausführungen haben gezeigt, dass es notwendig ist, begrifflich zu präzisieren, welches Diversitätsverständnis didaktischen Überlegungen zugrunde liegt.

Es wurden zwei grundlegende Verständnisse des Begriffs Diversität aufgezeigt: Zum einen wird Diversität primär als *Unterschiede*, zum zweiten als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* verstanden. Das Verständnis von Diversität als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* ermöglicht eine pädagogische Perspektive, die auf Differenzen

6 Diesem Argumentationsschritt liegt die Annahme zugrunde, dass Kompetenzorientierung ausschließlich potenzialorientiert ist.

aufmerksam macht und die darin liegenden Ressourcen und Potenziale zu fördern sucht (Potenzialorientierung), *ohne* dadurch Personen auf bestimmte Merkmale oder Verhaltensweisen festzuschreiben. Auch geht das Verständnis von Diversität als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* dezidiert mit einer wertschätzenden Haltung einher, das Verständnis von Diversität als *Unterschiede* hingegen nimmt Merkmale größtenteils als problematisch wahr (Defizitorientierung).

So werden abschließend anhand der Begriffsbestimmung (An-)Forderungen für einen erfolgreichen didaktischen Umgang mit der Diversität der Studierenden formuliert: Zum einen gilt es begrifflich zu präzisieren, welches Diversitätsverständnis (hochschulspezifischen) didaktischen Überlegungen zugrunde liegt. Zum anderen ist es notwendig, sich von der Postulierung von Normvorstellungen zu verabschieden. Die Ausführungen haben gezeigt, dass personelle Diversität *mehrdimensional* ist. Ein eindimensionales Verständnis von Diversität läuft Gefahr, Diversität als *defizitäre Abweichung* von einer Normvorstellung zu verstehen und Studierende zu stereotypisieren. Das Verständnis von Diversität als *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* hingegen fokussiert einen *Perspektivenwechsel*: Diversität ist nicht als Defizit zu verstehen, als Belastung zu bewerten oder ausschließlich zu tolerieren (Minimierung von Diskriminierung). Vielmehr sind die *Unterschiede und Gemeinsamkeiten* der Studierenden bewusst anzuerkennen und es ist die Herausforderung anzunehmen, dass der damit verbundenen Vielfalt an Lernpräferenzen, Voraussetzungen und Kenntnisständen didaktisch Rechnung zu tragen ist. Nicht die studentische Vielfalt, sondern die Gestaltung einer *didaktischen Vielfalt* ist als Herausforderung zu begreifen. Von zentraler Bedeutung ist dabei, welches *Diversitätsverständnis* Ausgangspunkt didaktischer Zielsetzungen ist. Nicht zuletzt kann eine begriffliche Präzisierung des Diversitäts-Verständnisses auch dazu beitragen, eine Neuorientierung zu befördern, die erforderlich ist, um der zentralen Frage nachzugehen, wie der Diversität der Lernenden in didaktischen Konzepten *kompetenzorientiert* Rechnung getragen werden kann.

Literatur

- Aretz, H.-J. & Hansen, K. (2002): Diversity und Diversity Management im Unternehmen. Münster: LIT.
- Becker, M. & Seidel, A. (2006): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Becker, M. (2006): Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Management. In: M. Becker & A. Seidel (Hrsg.), Diversity Management. Unternehmen- und Personalpolitik der Vielfalt, 3-48. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bürner-Kotzam, R. & Jensen, J. (1988): Der deutsche Faschismus: Ideologie, Literatur, bildende Kunst und Architektur. Projektunterricht und Team-Teaching in der VR China. In: Info DaF, 15 (1), 65-75.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Internationalisierung des Studiums. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Verfügbar unter: <http://www.studentenwerke.de/pdf/Internationalisierungsbericht.pdf> (27.10.2012).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010a): Die wirtschaftliche und soziale Lage

- der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Verfügbar unter:
<http://www.studentenwerke.de/pdf/Hauptbericht19SE.pdf> (27.10.2012).
- De Ridder, D. (2011): Brauchen Hochschulen ein Diversity Management? Chancen und Herausforderungen für das Hochschulmanagement. In: *Diversitas. Zeitschrift für Managing Diversity & Diversity Studies* (2), 73-81.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fine, M.G. (1996): Cultural Diversity in the Workplace: The State of Field. In: *The Journal of Business Communication*, 33 (4), 485-503.
- Fleras, A. & Elliot, J.L. (2002): *Engaging diversity. Multiculturalism in Canada*. Scarborough: Nelson Thomson Learning.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2010): *Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide*. New York: Mc Graw-Hill.
- Jung, R.H. & Schäfer, H.M. (2003): *Vielfalt gestalten - Managing Diversity*. Frankfurt a.M./London: Sage.
- Krell, G. (2003): „Personelle Vielfalt in Organisationen“ als Herausforderung für Forschung Praxis. In: H. Wächter (Hrsg.), *Personelle Vielfalt in Organisationen*, 219-232. München: Hampp.
- Liebermann, S., Simons, G.F. & Berardo, K. (2004): *Putting diversity to work: How to successfully lead a diverse workforce*. Menlo Park CA: Crisp Learning.
- Milliken, F.J. & Martins, L.L. (1996): Searching for Common Threads, Understanding the Multiple Effects of Diversity in Organizational Groups. In: *The Academy of Management Review*, 21 (2), 402-433.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW (2011): *Grußwort zum ersten Workshop im Rahmen des Diversity Audits*. Verfügbar unter:
http://www.wissenschaft.nrw.de/objekt-pool/download_dateien/ministerium/Diversity_Management/Gru__wort_Diversity_Audit.pdf (27.10.2012).
- Rihm, T. (2004): Portfolio: Baustein einer neuen Lernkultur? In: *Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung* (67), 13-31.
- Robinson, G. & Dechant, K. (1997): Building a Business Case for Diversity. In: *Academy of Management Executive*, 11 (3), 21-31.
- Rössler, H. (1984): Aspekte des Lernens und des Lehrens an einer chinesischen Hochschule. Am Beispiel der 1. Fremdsprachenhochschule Beijing. In: B.D. Müller & G. Neuner (Hrsg.), *Praxisprobleme im Sprachunterricht*, 49-75. München: ludiucium.
- Sepehri, P. (2002): *Diversity und Managing Diversity in internationalen Organisationen*. München/Mering: Hampp.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2012): *Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen*. Verfügbar unter:
http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/vielfalt_gestalten/vielfalt_gestalten.pdf (27.10.2012).
- Süß, S. & Kleiner, M. (2006): Diversity Management. Verbreitung in der deutschen Unternehmenspraxis und Erklärungen aus Neo-Institutionalistischer Perspektive. In: G. Krell & H. Wächter (Hrsg.), *Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung*, 57-59. München/Mering: Hampp.
- Thomas, R.R. (1992): *Beyond Race and Gender: Unleashing the power of your total work force by managing diversity*. New York: Amacom.
- Thomas, R.R. (1995). A Diversity Framework. In: M.C. Chemers, S. Oskamp & M.A. Constanz (Hrsg.), *Diversity in Organisations. New Perspectives for a Workplace*, 245-263. Thousand Oaks: Sage.
- Thomas, R.R. (1996). *Redefining diversity*. New York: American Management Association.
- Thomas, D.A. & Ely, J.E. (1996): *Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing*

Diversity. In: Harvard Business Review, 79-90.

Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, A. & Palm, A. (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich.

Weinert, F.E. (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe.

Spelsberg, Karoline: Diversität: Versuch einer Begriffsbestimmung als Grundlage für eine diversitätsorientierte Hochschuldidaktik. In: Barnat, M., Hofhues, S., Kenneweg, A. C., Merkt, M., Salden, P. & Urban, D. (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013. ISSN: 2192-1466.